

بررسی تاثیر فعاليت‌های پيش تکليف پادکست، برنامه‌های کوتاه و ویديویی و آمادگی موضوعی بر عملکرد زبان‌آموزان در انواع تکليف درک شنيداری

پویان طاهری*

استاديار زبانشناسی کاربردی، دانشگاه فنی و مهندسی بوئين زهرا،
قزوین، ایران

محمد عبداللهی گیلانی**

استاديار زبانشناسی کاربردی، دانشگاه فنی و مهندسی بوئين زهرا،
قزوین، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۱۶، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۱/۲۱، تاریخ چاپ: آبان ۱۳۹۸)

چکیده

هدف این تحقیق، بررسی اثربخشی سه پيش- تکليف پادکست، برنامه‌های کوتاه و ویديویی و آمادگی موضوعی بر کارکرد زبان‌آموزان در انواع تکليف درک شنيداری بود. به این منظور، تعداد ۶۳ آزمودنی پانزده تا سی ساله به‌طور تصادفی در سه گروه قرار گرفتند و به‌هر گروه یک پيش تکليف داده شد. پيش تکليف شنيداری گروه اول فایل‌های صوتی پادکست بود، گروه دوم برنامه‌های کوتاه و ویديویی را تماشا کردند و گروه سوم در باره موضوع شنيداری گفتگو کردند. سپس هر سه، گروه تکليف‌های پر کردن جای خالی و معما را انجام دادند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که تنها پادکست کارکردی زبان‌آموزان را در انجام تکالیف به‌خوبی پيش‌بینی کرد. همچنین از تحلیل واریانس استفاده شد تا تعیین کند که آیا تفاوت معناداری بین تاثیرات این سه فعاليت بر روی عملکرد زبان‌آموزان وجود دارد. نتایج این مطالعه نشان داد که پادکست و برنامه‌های کوتاه و ویديویی نقش مهمی در درک مطلب شنيداری و تشويق زبان‌آموزان دارد. نتایج این تحقیق برای معلمان و تولیدکنندگان محتوا کاربرد دارد.

واژه‌های کلیدی: درک شنيداری، پادکست؛ آموزش تکليف محور، تکليف حل معما، برنامه‌های کوتاه و ویديویی و آمادگی موضوعی.

* نویسنده مسئول: E-mail: puyan.taheri@gmail.com

** E-mail: abdollahi20@gmail.com

۱- مقدمه

درک شنیداری نقش مهمی در پیشرفت علمی دانشجویان بازی می‌کند. درک شنیداری یک مهارت مهم است و به دلیل پیچیدگی‌های آماده سازی و آرایه محتوای شنیداری، این مهارت در بسیاری از موقعیت‌ها نادیده گرفته می‌شود (باک^۱، ۲۰۰۱). از بین چهار گستره اصلی مهارت‌های ارتباطی، یعنی شنیداری، گفتاری، نوشتاری و خواندن، مهارت شنیداری بدون شک اصلی‌ترین آن‌هاست. دانش‌آموزان باید با دقت به درس و بحث‌های کلاس گوش دهند تا بتوانند مطالب را درک کرده، برای بازیابی بعدی در حافظه خود نگه دارند. این مطالب اهمیت درک شنیداری را نشان می‌دهد.

به عقیده مدوکالی^۲ (۲۰۱۵) مهارت شنیداری، مهارتی است که باید توسط معلم به شکل مناسبی ایجاد و تقویت شود، زیرا زبان‌آموزان در فرایند یادگیری خود، به ندرت از این مهارت آگاهی دارند و کمتر به آن توجه می‌کنند. و از دید سفرانج^۳ (۲۰۱۵) آموزش درک شنیداری از اصلی‌ترین و مشکلترین وظایف مدرس زبان خارجی است.

اعتقاد بر این است که درک شنیداری در صورتی مفید خواهد بود که بر اساس و پیرامون تکلیفی ساخته شود. نمونه‌هایی از تکالیف شنیداری شامل موارد زیر است: پاسخ به سوالات با توجه به توانایی درک یادگیرنده، یادداشت برداری، نوشتن دیکته^۴، بیان موافقت یا مخالفت، شکاف‌های اطلاعاتی^۵، حل مسئله^۶، تبادل نظر^۷ و تکلیف حل معما^۸ (بدری و نظری، ۲۰۱۴). شیوه آموزش زبان تکلیف محور^۹ به رویکردی اشاره دارد که بر مبنای بکارگیری تکالیف به عنوان بخش اصلی برنامه‌ریزی در آموزش زبان است (ریچاردز و راجرز^{۱۰}، ۲۰۱۴). ویلیز^{۱۱}

- 1- Buck
- 2- Medoukali
- 3- Safran
- 4- Dictation
- 5- Information gap
- 6- Problem solving
- 7- Opinion exchange
- 8- Jigsaw task
- 9- Task-Based Language Teaching (TBLT)
- 10- Richards and Rogers
- 11- Willis

(۱۹۹۶) شیوه تکلیف‌محور را به‌عنوان رشد منطقی آموزش ارتباطی زبان ارایه می‌دهد، زیرا آن بر پایه اصول متعددی است که تا حدی چارچوب آموزش ارتباطی زبان را می‌سازد. معما^۱ یکی از جذاب‌ترین تکالیف مهارت شنیداری برای زبان‌آموزان و مدرسان زبان است. این نوع تکلیف را آرانسون^۲ (۱۹۷۸) رواج داد. این یک طرح یادگیری هم‌کنشی^۳ است که در آن زبان‌آموزان اطلاعات خود را به‌اشتراک می‌گذارند. در این شیوه، تلفظ و آهنگ کلام زبان‌آموزان به‌دلیل بکارگیری مطالب واقعی، مانند ویدئو ارتقا می‌یابد. یک تکلیف رایج دیگر، پر کردن جای خالی^۴ است. مطالعات نشان داده است که تکالیف می‌توانند تاثیر قابل توجهی بر یادگیری و همچنین آموزش بگذارند. به‌این معنا که استفاده از تکالیف، هم برای آموزش و هم برای یادگیری مفید و کاربردی است. همانگونه که نونان^۵ (۱۹۸۹) به‌صراحت بیان کرده است؛ مفهوم تکلیف، به‌یک عنصر مهم در طراحی برنامه‌ی درسی، آموزش و ارزیابی تبدیل شده است. اساس آن چندین برنامه تحقیقاتی مهم است و بر سیاستگذاری آموزشی، محیط‌هایی که انگلیسی زبان خارجی محسوب می‌شود و نیز فضاهایی که در آنجا انگلیسی زبان دوم است، تاثیر گذار بوده است.

۲- پیشینه پژوهش

درک شنیداری یک مهارت دریافتی^۶ است که در رشد و توسعه توانش زبان دوم نقش بسیار مهمی دارد. مهارت شنیداری، مشکلترین بخش یادگیری زبان است که بدون داشتن سطح مناسبی از این مهارت، انتقال پیام با مانع مواجه می‌شود (نصیریان، ۲۰۱۲). پژوهش در درک مطلب شنیداری تا همین اواخر مورد توجه قرار نگرفته بود و حتی اکنون نیز در مقایسه با دیگر مهارت‌ها نمی‌توان ادعا کرد که در این زمینه تحقیقات گسترده‌ای صورت گرفته است. به‌همین دلیل است که برخی از پژوهشگران مهارت شنیداری را مهارت سیندرلایی در یادگیری زبان می‌دانند (نونان، ۲۰۰۲)

1- jigsaw

2- Aronson

3- cooperative learning

4- Fill- in-the-gap

5- Nunan

6- receptive

۲-۱- اهمیت مطالب واقعی^۱ برای درک شنیداری

برای آماده کردن زبان‌آموزان در واکنش صحیح به زبان گفتاری در خارج از کلاس درس، لازم است که مدرس زبان فرصت‌های زیادی در اختیار آن‌ها بگذارد تا به نمونه‌های واقعی زبان در کلاس گوش کنند. مطالعات تجربی در باره تأثیرات چشمگیر داشتن فرصت هم‌کنشی واقعی با متون شنیداری، شواهد مثبتی را نشان داده است (پورتر و رابرتس^۲، ۱۹۸۱).

در دو تحقیق جداگانه، موسوی (۲۰۱۲) و موسوی و ایروانی (۲۰۱۲) تأثیرات مطالب شنیداری واقعی و مصنوعی بر درک شنیداری زبان‌آموزان ایرانی را بررسی کردند. نتایج هر دو پژوهش حاکی از این است که استفاده از مطالب شفاهی شنیداری در این نوع کلاس‌ها باعث بهبود و افزایش درک شنیداری شده و تأثیر مثبتی بر یادگیری زبان انگلیسی می‌گذارد.

قادرپناهی (۲۰۱۲) از مطالب شنیداری واقعی و موقعیتی‌های حقیقی به‌عنوان بخشی از شیوه آموزش ارتباطی برای افزایش مهارت درک شنیداری استفاده کرده است. وی دریافت که پیشرفت زبان‌آموزان در مهارت شنیداری از نظر آماری، معنادار بوده است و مطالب واقعی در افزایش درک شنیداری زبان‌آموزان تأثیر بسزایی گذاشته است.

اکبری و رضوی (۲۰۱۵) در پژوهشی که مخاطب آن‌ها معلمان زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران بودند، پی بردند که نگرش و دیدگاه این معلمان در باره بکارگیری مطالب آموزشی واقعی در آموزش شنیداری بسیار مثبت بوده است و بر این باورند که این نوع مطالب باید به‌عنوان اصل کلیدی ارتقای کیفیت مهارت‌های یادگیری زبان در نظر گرفته شوند.

۲-۲- مروری بر آموزش زبان به‌روش تکلیف محور

از بین پدیده‌های جدید آموزش ارتباطی زبان، آموزش تکلیف محور زبان^۳ به‌عنوان نقطه عطفی در آموزش زبان شناخته می‌شود که مبتنی بر بکارگیری تکالیف خاصی است (براون^۴، ۲۰۰۷). به‌عقیده پرابو (۱۹۸۷) تکلیف فعالیتی است که یادگیرنده را ملزم می‌کند با فکر و اندیشه خود و به‌کمک اطلاعات فراهم شده، به نتیجه‌ای برسد. در ضمن، کار معلم این است که این فرایند را کنترل و تنظیم کند.

1- authentic

2- Porter & Roberts

3- task-based language teaching (TBLT)

4- Brown

نونان (۲۰۰۲) معتقد است که آموزش تکليف‌محور زبان، يکي از مورد علاقه‌تريين شيوه‌های نو تدريس زبان در جهان است که توجه معلمان زيادي را به‌خود جلب کرده است. به عقیده وی، در همه تعاريف موجود برای تکليف می‌توان ردپايی از شيوه ارتباطی آموزش را مشاهده کرد که زبان‌آموز بجای توجه به ساختار زبانی توجه خود را به معنا معطوف می‌کند. و به نظر ویلیز^۱ (۱۹۹۶) تکاليف موجود در زبان همیشه فعاليت‌هایی‌اند که زبان‌آموز به‌جهت يک هدف ارتباطی از آن‌ها استفاده می‌کند تا به‌نتیجه خاصی نایل گردد.

آموزش تکليف‌محور شيوه‌ای بر اساس معنا است. به گفته الیس^۲ (۲۰۰۳) ویژگی معنادار بودن در این نوع آموزش، يک زمینه واقعی، هدفمند و ارادی برای درک و بکار گیری زبان فراهم کرده است که مورد علاقه يادگیرندگان زبان واقع شده است. این تکاليف به‌دلایل چندی موثرند. مهم‌ترین ویژگی تکليف این است که بر اساس کاربرد معنا در زبان بوده و يادگیرندگان از همه منابع زبانی خود استفاده می‌کنند تا بتوانند با يکدیگر ارتباط برقرار کنند (بندری و نظری، ۲۰۱۴). الیس (۲۰۰۳) پیشنهاد کرده است که کلیه آموزش‌های کلاسی در شيوه آموزش تکليف محور در چارچوب سه‌مرحله پيش تکليف، تکليف، و پس تکليف سازماندهی شوند. هدف از پيش تکليف این است تا زبان‌آموز خود را برای انجام تکليف اصلی آماده کند. در این مرحله معلم راهکار انجام تکليف را به‌دانشجو می‌دهد و در واقع دانش پيش‌زمینه را آماده می‌سازد. اما در مرحله تکليف، زبان‌آموز تکليف را کامل می‌کند. در مرحله آخر که پس تکليف است که يادگیرنده برخی از نکات خاص زبان را تمرین می‌کند.

۲-۱- یافته‌های تحقیقاتی در باره آموزش تکليف محور زبان

لاپکین و سواين^۳ (۲۰۰۱) از مطالعه‌ای گزارش دادند که در آن دو تکليف ارتباطی يعنی ديکتۀ لغتی^۴ و معما در باره زبان‌آموزانی که زبان فرانسوی می‌خواندند، استفاده شده بود. در هر دو مورد، درس کوتاهی در زمینه فعل‌های انعکاسی^۵ فرانسوی، همراه این تکاليف بود. هدف محققان این بود تا از طريق اجرای تکليف، داده‌هایی را در باره زبان دوم بررسی کنند. نتایج

1- Willis

2- Ellis

3- Lapkin and Swain

4- dictogloss

5- pronominal verbs

تحقیق آن‌ها نشان داد که از نظر آموزشی هیچکدام از تکالیف بکار گرفته نسبت به آن یکی برتری ندارد. ارزش تکلیف به‌اهداف آموزشی که معلم در نظر گرفته است، بستگی دارد. نتیجه هر دو تکلیف، مشابه و بر محور ساختار و دستور بود. نتیجه مهم دیگر این بود که دیکته لغتی باعث شد دقت زبان‌آموزان در بکارگیری فعل انعکاسی بیشتر شود و متون دارای ساختار پیچیده را با دقت بیشتری بازسازی کنند. اما تکلیف معما منجر به کاربرد وسعیتراژگان و فعالیت‌های زبانی گردید که به‌احتمال می‌تواند حاکی از این باشد که ماهیت انتها-باز^۱ این نوع فعالیت، خلاقیت بیشتری را در زبان‌آموزان پدیدار کند.

در تحقیقی دیگر النشاش^۲ (۲۰۰۶) اثرات روش تکلیف محور را بر مهارت‌های تولیدی زبان انگلیسی بررسی کرد. نتایج نشان داد که آموزش زبان مبتنی بر تکلیف از طریق برنامه طراحی شده بنا بر روش‌ها و اصول آموزش تکلیف‌محور، در مقایسه با شیوه‌های رایج آموزش زبان، باعث پیشرفت بیشتری در یادگیری مهارت‌های گفتاری و نوشتاری شده است. در همین راستا لوچانا و دب^۳ (۲۰۰۶) شواهدی را در حمایت از رویکرد تکلیف محور برای آموزش و یادگیری زبان ارائه دادند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که آموزش تکلیف محور هم برای افزایش مهارت زبان‌آموزان و هم ایجاد انگیزه در آن‌ها بسیار مفید بوده است.

در تحقیقی مقایسه‌ای، ارتن و آلتی^۴ (۲۰۰۹) اثرات فعالیت‌های گفتاری تکلیف محور و وضوح محور را بر هم‌کنشی و همکاری زبان‌آموزان بررسی کردند. تجزیه و تحلیل کیفی اده‌ها نشان داد که فعالیت‌های گفتاری مبتنی بر تکلیف، ممکن است منجر به فضای یادگیری با مشارکت بالاتری شود و همچنین احتمال استفاده زبان به‌صورت واقعی‌تر را فراهم سازد.

تبریزی و نصیری (۲۰۱۱) اثرات استفاده از فعالیت‌های تکلیف‌محور بر مهارت گفتار را در زبان‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار داد و دریافت که گروه آزمایشی که اصول تکلیف محور مهارت گفتار را تجربه کرده بودند در پس‌آزمون به‌نحو چشمگیری بهتر از گروه کنترل عمل کردند.

-
- 1- Open-ended
 - 2- Al Nashash
 - 3- Lochana and Deb
 - 4- Erten and Altay

در مطالعه ديگري، نصيريان (۲۰۱۲) تاثير چهار نوع تکليف يعني، جور کردن^۱، پر کردن جای خالي، برچسب گذاری^۲ و انتخاب را بر کارکرد توانايي شنيداري يادگيرندگان زبان انگليسي با يکديگر مقايسه کرد. او کوشيد نشان دهد که رابطه معناداري بين نوع تکليف و توانايي يادگيرندگان زبان وجود دارد. حاصل کار او يافتن رابطه مثبتی بين ادغام اين نوع تکليف در فعاليت شنيداري و پيشرفت مهارت درک مطلب شنيداري بود.

در پژوهشي که مطلب زاده و دفاعي (۲۰۱۳) بر روي نقش فعاليت‌هاي شنيداري تکليف محور در افزايش خودکارامدي^۳ شنيداري انجام دادند، دريافتند که سطح خودکارامدي شرکت‌کنندگان گروه آزمائشي که فعاليت‌هاي تکليف محور شنيداري را دريافت کرده بودند، به‌نحو چشمگيري بالاتر از گروه کنترل بوده است.

تحقيقي در باره نقش و تاثير تکليف در توانايي گفتار دانش‌آموزان دبیرستانی نشان داده است که سطح شيوايي و سلاست گفتاري زبان‌آموزان گروه آزمائشي به‌طور برجسته‌اي نسبت به‌گروه کنترل ترقی کرده است (باشايي و خليجي، ۲۰۱۴)

در شيوه شناختي نيز بکارگيري برنامه تکليف محور، منتج به ارتقاي توانايي کلي مهارت گفتاري دانشجويان ليسانس گردیده است. نتايج پژوهش محمدي پور و رشيد (۲۰۱۵) گواه اين ادعا است. در همين راستا، سري چوبان و کاراکورت^۴ (۲۰۱۶) نيز همين پيشرفت را در مهارت شنيداري و گفتاري مشاهده کردند و اثبات کردند که فعاليت‌هاي تکليف محور، نقش مهمی در پيشرفت اين دو مهارت داشته است.

از نمونه تحقيقات مطرح شده مي‌توان دريافت که آموزش زبان تکليف‌محور فرصتي براي يادگيري طبيعي را در کلاس درس فراهم مي‌آورد. افزون بر اين، در اين شيوه تاکيد بر اين است که معنا بر شکل و ساختار اولويت دارد. در ضمن اين شيوه جنبه انگيزشي براي زبان‌آموزان دارد و ممکن است در راستاي نظام آموزشي يادگيرنده‌محور^۵ باشد. در عين حال، اين شيوه امکان دخالت و راهنمايي معلم را نيز فراهم مي‌کند. در نهايت، در شيوه آموزش زبان تکليف‌محور، به‌واسطه توجه به‌صحت ساختار، سلاست و شيوايي، ارتباطي بدست مي‌آيد و در

1- matching

2- labeling

3- self-efficacy

4- Sarçoban and Karakurt

5- learner-centered

کنار شیوه‌های قدیمی‌تر نیز می‌تواند استفاده شود. بنابراین، شیوه آموزش زبان تکلیف‌محور یادگیرندگان را تشویق می‌کند و موجب افزایش سطح مهارت زبانی آن‌ها می‌شود. بکارگیری این شیوه باعث می‌شود که سطح اضطراب زبان‌آموزان کاهش یابد و کمک می‌کند تا زبان‌آموزان نظرات خود را با دیگران به اشتراک بگذارند و از این طریق اعتماد به نفس خود را افزایش دهند. معلم زبان می‌تواند راهنمایی به موقع در اختیار زبان‌آموزان قرار دهد که موجب افزایش میزان بخاطر سپاری مطالب می‌شود. علی‌رغم اینکه شیوه آموزش زبان تکلیف‌محور، فشرده‌گی کاری بالایی دارد، ولی می‌تواند یک محیط یادگیری مشارکتی را در بین زبان‌آموزان پدید آورد.

۲-۳- معما

معما، یک شگرد یادگیری مشارکتی است که در آن زبان‌آموزان در گروه‌های کوچک با یکدیگر همکاری و همفکری می‌کنند. هر عضو گروه بخش‌هایی از اطلاعات را دارد که با عضو دیگر مبادله می‌کند. این مبادله از طریق پرسشی صورت می‌گیرد که شخصی سوال خاصی را می‌پرسد و شخص مقابل جواب آن را می‌دهد. به عبارت دیگر، داده‌های ورودی بین دو یا چند نفر شرکت‌کننده تقسیم می‌شود (پیکا، کاناجی و فالودان، ۱۹۹۳)

۲-۳-۱- معما در مهارت شنیداری

در یک تمرین ساده شنیداری بخش‌هایی از دیالوگ ضبط شده به‌طور درهم ریخته ارائه می‌شود. به این معنا که جملات گوینده اول به صورت تصادفی در یک گروه قرار می‌گیرد و به شکل گزینه‌های A, B, C, D چیده می‌شوند. اما جملات گوینده دوم هم به صورت تصادفی چیده می‌شوند و با شماره‌های ۱ تا ۴ شماره گذاری می‌شوند. زبان‌آموزان چند بار به این جملات گوش می‌کنند. زبان‌آموزان در ابتدا هر جمله آغازین را با پاسخ مناسب جور می‌کنند. سپس تصمیم می‌گیرند که ترتیب چیدمان دو گوینده چگونه باید باشد. این نوع تمرین یادگیرنده را آماده می‌سازد تا رابطه بین نوبت گوینده‌ها را شناسایی کند (فیلد، ۲۰۰۹).

1- Pica, Kanagy, & Falodun

2- Field

۲-۳-۲- پژوهش‌های مربوط به معما

معما يکي از الگوهای يادگيري مشارکتی است که به‌زبان آموزان کمک می‌کند تا مطالب آموختنی را بهتر درک کنند. معما مشارکت و يادگيري فعال را تقويت می‌کند و هر عضو گروه مجبور می‌شود تا بر گروه تأثير گذارد. افزون بر اين، آرنولد و براون^۱ (۱۹۹۹) معتقدند که معما را می‌توان برای تقسيم وظيفه برای فعاليت خواندن و يا شنيدن متن بين اعضای گروه تقسيم کرد. به‌عنوان يکي از شيوه‌های يادگيري مشارکتی، معما برای مهارت خواندن و شنيدن يک فعاليت سودمند و تأثيرگذار است، زیرا ايجاد انگيزش می‌کند تا زبان آموز مطالب آموختنی را بهتر ياد بگيرد و در فعاليت‌های کلاسی شرکت کند.

به‌نظر آدامز^۲ (۲۰۱۳)، معما مزایای زيادی برای يادگيرنده دارد. در اين تکليف معلم فقط ارايه دهنده اطلاعات نيست، زیرا بيشتر کارها توسط خود زبان‌آموز انجام می‌گيرد که اين باعث می‌شود، فرايند يادگيري تأثيرگذارتر شود. در ضمن زبان‌آموز می‌تواند در باره کار و دستاوردهای خود احساس مالکيت داشته باشد، بنا بر اين، نسبت به هم‌گروهی خود احساس مسئوليت کند. شيوه استفاده از معما در امور آموزشی نقش مفيدی دارد، زیرا فرايند يادگيري پيرامون تعامل با اعضا می‌چرخد و زبان‌آموزان شرکت‌کنندگان فعالی‌اند که از اين راه می‌توانند مهارت‌های همکاری بين خود را پديد آورند. کاربرد اين شگرد، به‌معلمان نيز کمک می‌کند تا از آموزش لذت ببرند. اين شيوه می‌تواند ترکیبی باشد از شيوه‌های ديگر آموزش و نقش مفيدی داشته باشد، حتی اگر در روز فقط يک ساعت استفاده شود.

تحقيقات نشان داده که راهکار معما و ديگر شيوه‌های يادگيري مشارکتی، تاثيرات مثبت چشمگيري بر عملکرد زبانی يادگيرندگان می‌گذارند (آرتوت و تاريم^۳، ۲۰۰۷؛ آفشار و آلکيس^۴، ۲۰۰۷؛ آيانا^۵، ۲۰۰۹؛ باکس و ليتل^۶، ۲۰۰۳؛ جانسون و همکاران^۷، ۱۹۹۰؛ دويموس و

1- Arnold & Brown

2- Adams

3- Artut & Tarım

4- Avşar & Alkış

5- Ayna

6- Box & Little

7- Johnson et al.

شیمشک^۱، ۲۰۰۹؛ غیث و المالک^۲، ۲۰۰۴؛ کاراچوپ و همکاران^۳، ۲۰۰۹؛ کولوسی و زیلز^۴،
(۱۹۹۸)

کاظمی (۲۰۱۲) با انجام تحقیقی شبه آزمایشی^۵، تاثیرات معما را بر مهارت خواندن زبان‌آموزان بررسی کردند و پی‌بردند که این نوع تکلیف، اثر قابل توجهی بر مهارت درک خواندن آن‌ها گذاشته است. زهرا^۶ (۲۰۱۴) در یک پژوهش مشابه دریافت که راهکار معما بر مهارت نوشتاری زبان‌آموزان نه بطور کامل، اما به میزان قابل توجهی موثر است. نظرات یادگیرندگان شرکت‌کننده در تحقیق وی، حاکی از این بود که نوع تمرین باعث شده است تا در مهارت نوشتاری پیشرفت کنند، تسلط دستوری بیشتری داشته باشند، دایره واژگان خود را گسترش دهند، خلاقیت فکری مضاعفی کسب کنند و سرانجام، به توانایی ارایه و اعتماد بنفس بالاتری دست یابند. در دو تحقیق جداگانه که نگاری و همکاران (۲۰۱۶) و نیز نوظهور و همکاران (۲۰۱۶) انجام دادند، اثرات تکلیف معما را به عنوان یک راهکار یادگیری مشارکتی بر مهارت خواندن زبان‌آموزان ایرانی بررسی کردند. نتیجه تحقیق آن‌ها نشان داد؛ گروهی که از معما استفاده می‌کردند، برتری بیشتری کسب کردند و این نوع فعالیت محیط یادگیری مشارکتی را تقویت کرده است و اعتماد بنفس و انگیزش را افزایش داده است. برخلاف یافته‌های زهرا (۲۰۱۴)، در تحقیقی که ارسلان (۲۰۱۶) بر روی یادگیرندگان ترکی زبان انجام داد، با وجود افزایش کارایی کلی در مهارت‌های کاربردی زبان انگلیسی آن‌ها، او هیچ تفاوت چشمگیری در نگرش شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی و کنترل در باره کاربرد معما مشاهده نکرد.

۲-۴- پرکردن جای خالی

پرکردن جای خالی تمرینی است که در آن یادگیرنده مجبور است واژه‌های حذف شده از متن را در داخل متن جاگذاری کند. این واژه‌ها به دلایل خاصی که ممکن است واژگانی یا

- 1- Doymuş & Şimşek
- 2- Ghaith & El-Malak
- 3- Karaçöp et al.
- 4- Colosi & Zales
- 5- quasi-experimental
- 6- Zahra

دستوري باشند، از متن حذف مي‌شوند و زبان آموزان با توجه به مهارت‌های مختلف زباني که دارند آن‌ها را در جايگاه مناسب خود مي‌گذارند. پرکردن جاي خالي يک تکليف مهارت ترکيبي است، زيرا زبان آموز هم از مهارت نوشتاري و هم از مهارت شنيداري استفاده مي‌کند (بنديري و نظري، ۲۰۱۴).

۲-۵- پيش تکليف

اليس (۲۰۰۳) برنامه‌ريزي پيش تکليف^۱ را اينگونه توصيف مي‌کند: «فرايندي که به وسيله آن يادگيرندگان آنچه را که قصد دارند بگويند و يا بنويسند قبل از شروع کار اصلي برنامه ريزي مي‌کنند.» طی برنامه ريزي، تاکيد اصلي بر روی محتوای مطلب، سازماندهی اطلاعات و انتخاب نوع زبان خواهد بود.

با توجه به ادعای چستين^۲ (۱۹۸۸)، فعاليت‌های پيش شنيداري مي‌تواند به عنوان مهمترين فعاليت‌های فرايند شنيداري محسوب شود، زيرا فعاليت‌های ديگر بستگي به اين دارد که معلم تا چه حد در فعال کردن دانش پيش زمينه زبان آموز موفق بوده و توانسته آن‌ها را براي رسيدن به اهداف فعاليت مورد نظر آماده کند. آندروود^۳ (۱۹۸۹) به تعدادی از فعاليت‌های پيش تکليف اشاره مي‌کند که عبارتند از: گفتگو در باره موضوع، نگريستن به تصوير، سوالات راهنمايي کننده، خواندن متن، و حدس زدن. بنا بر اين هدف از فعاليت‌های پيش تکليف؛ تحريك و پويا کردن دانش پيش زمينه‌ای است که در ذهن يادگيرنده وجود دارد.

ويليز (۱۹۹۶) و اليس (۲۰۰۳) پيشنهاده کردند که کليه راهکارهای کلاس‌های تکليف محور بر مبنای سه مرحله پيشا تکليف، تکليف و پس تکليف برنامه ريزي شود. هدف کلي پيش تکليف آماده ساختن زبان آموز براي انجام تکليف اصلي است.

در تحقيق حاضر، براي فعال کردن ذهن يادگيرنده و آماده کردن آن‌ها براي تکاليف شنيداري از پادکست، برنامه‌های ويديوبي و آمادگي موضوعي به عنوان فعاليت‌های پيش تکليف استفاده شده است. فرض بر اين است که فعاليت‌های پيش شنيداري براي فعال کردن دانش کنوني يادگيرنده در باره موضوع بوده و مي‌تواند ارتباط بين دانش پيش زمينه و آنچه که در تکليف اصلي شنيداري مطرح مي‌شود را تسهيل کند. به عقیده کارگزارى و زرین کمر (۲۰۱۴)

1- pre-task

2- Chastain

3- Underwood

استفاده از پادکست در کلاس‌های آموزش زبان، به زبان‌آموزان کمک می‌کند متن را بهتر متوجه شوند و سطح درک شنیداری و در کل توانش زبان خود را افزایش دهند.

۲-۵-۱- پادکست به‌عنوان یک وسیله ابداعی و انگیزشی

پادکست یکی از منابع صوتی برای ارائه مطالب واقعی و طبیعی است و توسط افراد گویشور^۱ تهیه می‌شود. به‌نظر سبچی و تکدال^۲ (۲۰۰۶) یادگیرندگان می‌توانند از راه گوش‌دادن به پادکست در فرایند یادگیری خود موفق‌تر باشند زیرا این شیوه، هم به آن‌ها انگیزه می‌دهد و هم در وقت و انرژی آن‌ها صرفه جویی می‌کند. آن‌ها به‌آسانی می‌توانند به پادکست دسترسی داشته باشند. استفاده از پادکست در کلاس به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا متن را بهتر بفهمند و درک شنیداری خود را بهتر کنند. پادکست یک منبع شنیداری طبیعی و واقعی است که به‌همه زبان‌آموزان سود و منفعت قابل توجهی می‌رساند.

به‌نقل از کارگزاری و زرین‌کمر (۲۰۱۴)، این روزها بسیاری از معلمان نقش نوگرایی در آموزش زبان به کمک وسایل الکترونیکی را برجسته کرده‌اند و به‌دیگر معلمان زبان توصیه می‌کنند که در کلاس درس از پادکست استفاده کنند. دانشجویان می‌توانند هر زمان که مایل بودند بدون هیچ‌گونه محدودیتی آن‌ها را دانلود کنند. به‌نظر می‌رسد که پادکست در توسعه و رشد خواندن، شنیدن، صحبت کردن و تلفظ و نیز دستور زبان نقش موثری دارد.

فناوری پادکست به‌عنوان یک وسیله قدرتمند و موثر در آموزش زبان تلقی می‌شود که می‌تواند به معلم کمک کند تا مطالب فراتر از کلاس درس را در اختیار یادگیرندگان قرار دهد، تا هرزمانی و مکانی که خواستند از مطالب آن استفاده کنند (بهیلر^۳، ۲۰۰۷؛ کاپلی^۴، ۲۰۰۷؛ شهرامیری و گرجیان، ۲۰۱۳؛ هگل‌هایمر و اوبرایان^۵، ۲۰۰۷). نکته مهم این است که پادکست‌هایی که توسط گویشوران تولید می‌شود، شانس زیادی در اختیار یادگیرندگان می‌گذارد تا به مطالب واقعی و طبیعی دسترسی داشته باشند (حسن و هون، ۲۰۱۳).

- 1- Native speaker
- 2- Cebeci and Tekdal
- 3- Beheler
- 4- Copley
- 5- O'Bryan & Hegelheimer

بامنگر و الحسن^۱ (۲۰۱۵) پس از مرور يافته‌های قبلي دريافتند که يادگيرندگان به‌طور کلي از درس‌هایی که به‌صورت پادکست است، لذت مي‌برند و دوست دارند در منزل به آن‌ها گوش دهند. نگرش استفاده از پادکست مورد بررسي قرار گرفته است و يافته‌های مثبتی نيز حاصل شده است. بيشتر دانشجويان نظر مثبتی در بارهٔ بکارگيري پادکست درسي داشته‌اند و معتقدند که اين نوع آموزش باعث افزايش يادگيري آن‌ها شده است.

اوبرايان و هگل‌هايمر (۲۰۰۷) معتقدند انگيزهٔ دروني و برونی دانشجويان با استفاده از پادکست افزايش مي‌يابد. دانشجويان زمانی انگيزهٔ دروني را تجربه مي‌کنند که تکليف را لذت بخش و چالش برانگيز ببينند. در برابر، انگيزهٔ برونی زمانی کسب مي‌شود که زبان‌آموز نمرات بالايی کسب مي‌کند و يا به دليل يادگيري مطلب مورد تحسین واقع مي‌شود.

دانشجويان و هر فردي عادی نيز مي‌تواند پادکست بسازد و به‌راحتی آن را آپلود کند و اين منجر مي‌شود تا شمار مخاطبان بيشتر شده و انگيزهٔ دروني افزايش يابد. افزون بر اين، توليد پادکست يک فعاليت طبيعي و واقعي است و به يادگيرنده اين امکان را مي‌دهد تا در بارهٔ موضوع کلاس زبان خود با ديگران مطالبی را به اشتراک بگذارد، از جمله موضوعاتی چون غذا، فرهنگ، حيوانات، تحصيل، ورزش، عادات شخصي و دين (سز، ۲۰۰۷).

هاوک^۳ (۲۰۱۰) نشان داد که چگونه دانشجويان رشته‌های علوم مي‌توانند مهارت شنيداری خود را از طريق پادکست بهتر کنند. نتايج نشان داد که نمره‌های پساآزمون آن‌ها بعد از استفاده از پادکست به گونهٔ چشمگيري نسبت به نمره‌های پيش‌آزمون افزايش يافت. در همين راستا اشرف، نوروزی و سلامی (۲۰۱۱) نيز به نتايج مشابهی رسيدند.

در پژوهشی ديگر، اِستانتو^۴ (۲۰۱۱) پنج پادکست درست کرد و به عنوان مطالب کمکی برای بهبود توانايی شنيداری زبان‌آموزان و آگاهی آن‌ها در بارهٔ قواعد دستوری در اختيار آن‌ها قرار داد. يافته‌های وی نشان داد که بکارگيري پادکست نه تنها مي‌تواند توانايی شنيداری و قواعد دستوری زبان‌آموزان را تقويت کند، بلکه مي‌تواند آگاهی فرهنگی آن‌ها را نيز در بارهٔ زبان مقصد دوچندان سازد. القسيم و الفدا^۵ (۲۰۱۳) ثابتيات کاربرد پادکست را در سطح

1- Bamanger and Alhassan

2- Sze

3- Hawke

4- Istanto

5- Al Qasim & Al Fadda

دانشگاهی برای یادگیرندگان زبان انگلیسی بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که بکارگیری پادکست در درک متن شنیداری دانشجویان رشته زبان انگلیسی تاثیر چشمگیری داشته است. برخلاف بسیاری از یافته‌های مثبت در باره تاثیر پادکست، داودی و رضایی (۲۰۱۶) دریافتند که پادکست تاثیر چشمگیری بر درک مطلب زبان‌آموزان نداشته است. در بررسی آن‌ها که شامل مصاحبه‌ای بعد از پس‌آزمون بوده است حدود ۸۵ درصد شرکت‌کنندگان معتقد بودند که فایل صوتی و متن نوشتاری جالب و مفید بودند و این تجربه خوبی برای یادگیری کلی زبان بوده است، اما معتقد بودند که این فعالیت بر درک مطلب آن‌ها تاثیر فوق‌العاده‌ای نداشته است.

۲-۵-۲- آمادگی موضوعی

آمادگی موضوعی ممکن است تاثیرات مثبتی بر عملکرد شنیداری زبان‌آموزان بگذارد. یادگیرندگان زبان دوم نسبت به این نوع پشتیبانی آموزشی، دید مثبتی دارند؛ زیرا که مجبور نیستند منتظر بمانند تا موضوع بحث را حدس بزنند و در این حالت است که راحت می‌توانند بر روی جواب‌های سوالات متمرکز شوند (چانگ و رید، ۲۰۰۶). به عقیده مک دونا و شاو^۱ (۲۰۰۵) اثرات تسهیل‌کنندگی دانش پیش‌زمینه بر روی درک متن شنیداری نه تنها در باره موضوعات آشنا و مربوط به مطالعات تخصصی، بلکه در باره تجارب زندگی و نیز موضوعاتی که قبل از دادن آزمون شنیداری، زبان‌آموزان با آن‌ها برخورد کرده‌اند، مناسب است. روحی و همکاران (۲۰۱۴) اثرات سوالات پیش از متن، تکرار مطلب، و آمادگی موضوعی را بر روی درک مطلب شنیداری یادگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی بررسی کردند و نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که دادن آگاهی اولیه به زبان‌آموزان در باره موضوع مورد بحث و تکرار کردن تکلیف شنیداری، ممکن است موجب آسانتر شدن درک متن شنیداری در کلاس‌های زبان خارجی شود.

دادن اطلاعات پیش‌زمینه به یادگیرنده زبان دوم کمک می‌کند تا بین دانش قبلی و اطلاعات جدید ارتباطی را برقرار سازد و این به نوبه خود به آن‌ها درک بهتری از اطلاعات ورودی^۳

1- Chang and Read

2- McDonough & Shaw

3- Input

می‌دهد (اشمیت راینهارت^۱، ۱۹۹۴). افزون بر این، به عقیده «چیانگ و دانکل^۲ (۱۹۹۲)، هرچقدر دانش پيش‌زمینه در باره موضوع مورد بحث بیشتر باشد، درک آن آسانتر و سریعتر صورت خواهد گرفت و بخاطر سپاری نکات کلی اطلاعات موجود در متن ورودی، ماندگاری بیشتری خواهد داشت

سرانجام، لازم است که معلمان زبان خارجی نظریه‌های جدید و فعاليت‌های گوناگونی را در فرایند آموزش به کار بگیرند تا درک شنیداری زبان‌آموزان را تقویت کنند. به عقیده واندرگریفت^۳ (۲۰۰۲) فعاليت‌های پيش‌شنیداری می‌تواند به شنوندگان کمک کند تا در هنگام شنیدن متن، توجه خود را به معنای واژه‌های جدید متمرکز کنند. این نوع تکالیف باید توسط معلمی که با مزایای ارتقای مهارت شنیداری آشنا است، آموزش داده شود و نیاز است که شنونده نیز یک دانش پيش‌زمینه در باره زبان مقصد داشته باشد. تحقیقات نشان داده است که درک شنیداری از طریق داده‌های تکلیف‌محور همچون پادکست و فایل‌های صوتی واقعی و طبیعی ارتقا می‌یابد.

۲-۵-۳- اهمیت محتوای صوتی و تصویری

برای یادگیرندگان زبان، تماشای فیلم شیوه مؤثری در تقویت توانایی شنیداری آنها است و کمک می‌کند که درک و بینش بهتری نسبت به فرهنگ انگلیسی داشته باشند. با تماشای فیلم، آنها می‌توانند واژه‌های بیشتری یاد بگیرند و فرهنگ خارجی را بهتر درک کنند و در عین حال سرگرم هم شوند (سفرانج^۴، ۲۰۱۵). محتوای تصویری این امکان را به زبان آموز می‌دهد تا به مکالمات طبیعی که گویشوران انجام می‌دهند، دسترسی داشته باشد و بدین ترتیب نسبت به فرایند شنیداری خود آگاه‌تر باشد (وان دوزر^۵، ۱۹۹۷).

رحمتیان (۲۰۱۱) اثرات مطالب ويدويی و مطالب شنیداری را بر درک متن شنیداری زبان خارجی با یکدیگر مقایسه کرد. در این بررسی، وی دو گروه زبان‌آموز را از نظر میزان درکی که از مطالب دریافته بودند، مقایسه کرد. یک گروه فقط مطلب ويدويی را تماشا کردند و گروه

1- Schmidt-Rinehart

2- Chiang & Dunkel

3- Vandergrift

4- Safranji

5- Van Duzer

دیگر فقط به فایل شنیداری آن گوش کردند. نتیجه تحقیق وی نشان داد آن گروهی که فایل تصویری را در اختیار داشتند، موفق شدند در برخی موارد درک بیشتری در باره محتوای شنیداری از خود نشان دهند. اما مطلب شنیداری گاهی اوقات به زبان آموزان کمک می‌کرد تا در باره عناصر شنیداری تمرکز بیشتری داشته باشند. این تحقیق همچنین نشان داد که محتوای تصویری، دقت درک شنیداری را افزایش داد، زیرا آنچه را که در محتوا مطرح می‌شود، به تصویر می‌کشد و کنش حدس زدن را آسان می‌کند، در حالیکه محتوای شنیداری در برخی موارد گیج‌کننده بوده است.

محمد خانی، فرخی و فرخی (۲۰۱۳) تاثیر استفاده از محتوای صوتی را بر تقویت مهارت شنیداری زبان آموزان دبیرستانی مطالعه کردند. نتایج حاکی از تاثیرات چشمگیر محتوای صوتی بر درک شنیداری زبان آموزان بود. در تحقیقی دیگر، لین و دوی^۱ (۲۰۱۴) تاثیرات تکالیف اینترنتی بر محور ویدیو را بر درک شنیداری دانشجویان بین‌المللی بررسی کردند و دریافتند که گروه آزمایشی نمره بالاتری نسبت به گروه کنترل در آزمون پایانی کسب کرد. در تحقیق مشابهی کیم^۲ (۲۰۱۵)، اثرات منابع ویدیویی را بر بهبود درک شنیداری بررسی کرد. نتایج تحقیق وی نشان داد که مهارت شنیداری در دانشجویان سطح متوسط و پیشرفته در مقایسه با گروه سطح پایین پس از استفاده از محتوای تصویری افزایش قابل توجهی داشته است.

با توجه به موضوعات و مطالعاتی که در بخش پیشینه پژوهش بررسی شد، مشخص است که تا کنون، پادکست، برنامه ویدیویی، و آمادگی موضوعی به عنوان فعالیت‌های پیشاتکلیف در هیچ تحقیق دیگری مقایسه نشده است. همچنین بیشتر تحقیقات گذشته در این زمینه، به دنبال یافتن اختلاف معنادار بین کارکرد زبان آموزان در پیش تکلیف‌ها و یا تاثیر پیش تکلیف‌ها بر درک شنیداری زبان آموزان بوده و کمتر پژوهشی به بررسی میزان قدرت پیش بینی این پیشاتکلیف‌ها نسبت به عملکرد زبان آموزان در قالب تکلیف‌های درک شنیداری پرداخته است. نکته قابل توجه دیگر، مقایسه عملکرد زبان آموزان در دو تکلیف معما و پرکردن جای خالی است که در تحقیقات اخیر کمتر مشاهده شده است. در تحقیق حاضر پادکست، برنامه ویدیویی، و آمادگی موضوعی به عنوان فعالیت‌های پیش-تکلیف به جهت تقویت و بهبود انواع تکالیف درک شنیداری زبان آموزان در نظر گرفته شده است. هدف اصلی این تحقیق

1- Lin and Duy

2- Kim

مشخص کردن پيش تکليفي است که بتواند کارکرد زبان‌آموزان را در انجام تکاليف درک شنيداري (پرکردن جای خالی و معما) بهتر پيش بيني کند. اين تحقيق به دنبال مقايسه کارکرد زبان‌آموزان در اين پيش تکليف‌ها نیز می‌باشد تا اين‌که راه حل آسانتر و بهتری برای تدريس درک شنيداري فراهم شود و از اين طريق زبان‌آموزان به يادگيري زبان خارجي بیشتر ترغيب شوند.

با توجه به اهداف تحقيق حاضر، و بيان مسئله، پرسش‌های زیر بررسی می‌شوند:

۱- کدام فعاليت پيش تکليف يعني پادکست، برنامه ويديويي کوتاه، و يا آمادگي موضوعي، می‌تواند کارکرد زبان‌آموزان ايراني را در انجام تکليف پرکردن جای خالی به نحو احسن پيش بيني کند؟

۲- کدام فعاليت پيش تکليف يعني پادکست، برنامه ويديويي کوتاه، و يا آمادگي موضوعي، می‌تواند کارکرد زبان‌آموزان ايراني را در انجام تکليف معما به نحو احسن پيش بيني کند؟

۳- آیا تفاوت معناداري بين تأثير پادکست، برنامه ويديويي کوتاه، و يا آمادگي موضوعي، از نظر کارکرد زبان‌آموزان ايراني در انجام تکليف پرکردن جای خالی وجود دارد؟

۴- آیا تفاوت معناداري بين تأثير پادکست، برنامه ويديويي کوتاه، و يا آمادگي موضوعي، از نظر عملکرد زبان‌آموزان ايراني در انجام تکليف معما وجود دارد؟

۳- روش پژوهش

۳-۱- شرکت کنندگان

شرکت کنندگان اين تحقيق را زبان‌آموزان دختر مشغول به تحصيل در آموزشگاه‌های زبان انگليسي شهر تهران تشکيل داد. سطح توانش شرکت کنندگان متوسط و سن آن‌ها از ۱۵ تا ۳۰ سال بود. ۶۳ شرکت کننده به صورت تصادفي به سه گروه تقسيم شدند و در هر گروه ۲۱ شرکت کننده قرار گرفت. هر سه گروه آزمائشي سه جلسه کلاس در هفته داشتند و مدت آموزش ویژه آن‌ها هشت جلسه ۶۰ دقيقه‌ای بود و ۲۰ دقيقه هم به آموزش ویژه اين تحقيق اختصاص یافته بود.

۳-۲- ابزار پژوهش

محققان برای رسيدن به اهداف پژوهش خود از ابزارهای ارزيايي و محتوای زیر استفاده کردند:

۳-۲-۱- پادکست شنیداری

پادکست‌های شنیداری از سایت EFN podcast و بر اساس سطح توانش شرکت‌کنندگان انتخاب شدند. موضوع پادکست‌ها بر اساس تکالیف معما و پرکردن جای خالی انتخاب شد. هر فایل دو گوینده داشت. برای پخش محتوای شنیداری از لپ‌تاپ استفاده شد.

۳-۲-۲- برنامه‌های کوتاه ویدیویی

برنامه‌های کوتاه ویدیویی از مجموعه کتاب‌های *Top Notch* سطح متوسط انتخاب شدند. برای پخش فیلم‌ها از ویدیو پروژکتور استفاده شد.

۳-۲-۳- تکالیف معما و پرکردن جای خالی

تکالیف معما و پرکردن جای خالی و فایل‌های شنیداری از کتاب *Tactics for Listening Developing* (ریچاردز، ۲۰۰۵) در سطح متوسط انتخاب شد تا زبان‌آموزان از متون شنیداری طبیعی و واقعی برخوردار باشند.

۳-۲-۴- آزمون PET

قسمت شنیداری آزمون PET برای همگن کردن شرکت‌کننده‌ها در تحقیق استفاده شد. این آزمون از ۴ بخش تشکیل می‌شد: بخش اول؛ هفت سوال چهارگزینه‌ای داشت؛ بخش دوم؛ شش سوال چهارگزینه‌ای داشت؛ بخش سوم؛ شش سوال پرکردن جای خالی و بخش چهارم؛ شش سوال بله یا خیر داشت. به‌طور کلی این آزمون ۲۵ نمره داشت.

۳-۳- روش پژوهش

تعداد نود زبان‌آموز دختر با سطح توانش متوسط از آموزشگاه‌های تهران در بخش شنیداری آزمون PET شرکت کردند. شصت و سه شرکت‌کننده که نمره آن‌ها در آزمون شنیداری با فاصله یک انحراف معیار از میانگین بود، انتخاب شده و به‌طور تصادفی در سه گروه بیست و یک نفره قرار گرفتند. سپس به هر گروه یک پیش‌تکلیف داده شد. پیش‌تکلیف گروه اول پادکست بود. گروه دوم برنامه‌های کوتاه ویدئویی مربوط به موضوع شنیداری را تماشا کردند و گروه سوم در باره موضوع شنیداری گفتگو کردند. بایسته یادآوری است که موضوعات پیش‌تکلیف‌ها بر اساس موضوع تکلیف‌ها انتخاب شده بود. به‌طور مثال، یکی از

تکالیف معما در باره سفارش غذا در رستوران بود. گروه اول به پادکستی که در باره انواع منوهای غذا و انواع وعده‌های غذا و بخش‌های مختلف یک وعده غذایی بود، گوش کردند. گروه دوم یک برنامه ویديویی را در مورد دو نفر که در رستوران در حال سفارش دادن از روی منو هستند تماشا کردند و گروه سوم در باره منوهای مورد علاقه خود و اینکه برای پيش غذا، غذای اصلی و دسر چه چیزی را ترجیح می‌دهند صحبت کردند. سپس هر سه گروه به محتوای شنیداری اصلی گوش کردند و تکالیف‌های پر کردن جای خالی و حل معما را انجام دادند. در پایان هر جلسه آموزشی، یک تکلیف به آن‌ها داده شد و به هر پاسخ صحیح یک امتیاز داده شد. در پایان مجموع نمرات هر گروه در نرم افزار SPSS وارد شد و داده‌ها تحلیل شدند. این آموزش به مدت هشت جلسه به طول انجامید که بیست دقیقه هر جلسه کلاس به این آموزش ویژه اختصاص یافته بود. هدف این پيش تکالیف این بود تا مشخص شود این فعاليت‌های پيش‌تکالیف تا چه میزان در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف اصلی موثرند و می‌توانند کارکرد زبان‌آموزان را در تکالیف پيش‌بینی کنند.

۴- نتایج

پيش از پاسخ به سوالات پژوهش، مقایسه میانگین و انحراف معیار گروه‌های آزمایشی اطلاعات خوبی را در اختیار ما قرار می‌دهد. اطلاعات مربوط به هر گروه در جدول ۱ داده شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار گروه آمادگی موضوعی، برنامه کوتاه ویديویی و پادکست

تعداد= ۲۱	آمادگی موضوعی		برنامه کوتاه ویديویی		پادکست	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پرکردن جای خالی	۱۶/۸۰	۱/۸۸	۱۸/۵۹	۰/۹۲	۱۶/۵۲	۱/۴۷
معما	۱۵/۸۰	۲/۳۱	۱۸/۱۴	۱/۶۵	۱۶/۷۶	۱/۲۱

همانگونه که در جدول شماره ۱ آمده است، گروه برنامه کوتاه ویديویی هم در تکلیف پرکردن جای خالی و هم در تکلیف معما بهتر از گروه‌های دیگر عمل کردند: (انحراف معیار ۰/۹۲، میانگین ۱۸/۵۹) و (انحراف معیار ۱/۶۵، میانگین ۱۸/۱۴). افزون بر آن، شرکت‌کنندگان گروه آمادگی موضوعی (انحراف معیار ۱/۶۸۰، میانگین ۱/۸۸) در مقایسه با گروه پادکست

(انحراف معیار ۱/۴۷، میانگین ۱۶/۵۲) در تکلیف پرکردن جای خالی نتیجه بالاتری داشتند. و کارکرد گروه پادکست (انحراف معیار ۱/۲۱، میانگین ۱۶/۷۶) نسبت به گروه آمادگی موضوعی (انحراف معیار ۲/۳۲، میانگین ۱۵/۸۰) در تکلیف معما بالاتر بوده است.

۴-۱- تعیین بهترین پیش‌بینی‌کننده برای تکلیف پرکردن جای خالی

تحلیل رگرسیون چندگانه برای تعیین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی این سه فعالیت پیش‌تکلیف یعنی آمادگی موضوعی، برنامه کوتاه ویدیویی و پادکست بر روی عملکرد درک متن شنیداری زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی در انجام تکلیف پرکردن جای خالی انجام شد که در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. تحلیل رگرسیون چندگانه برای تکلیف پرکردن جای خالی

مدل	R	R مجذور	R مجذور تعدیل شده	آمار تغییر				
				تغییر R مجذور	F تغییر	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	تغییر معنادار F
۱	۰/۵۱۸	۰/۲۶۹	۰/۲۳۰	۰/۲۶۹	۶/۹۸۳	۱	۱۹	۰/۰۱۶

الف) پیش‌بینی‌کننده: (ثابت) و پادکست

ب) متغیر وابسته: پرکردن جای خالی

نتایجی که در جدول ۲ آمده است، نشان می‌دهد که فقط پادکست توانسته است کارکرد زبان‌آموزان را در تکلیف پرکردن جای خالی متن شنیداری پیش‌بینی کند. در پادکست، R مجذور ۰/۲۷ است و این نشان می‌دهد که پادکست می‌تواند ۲۷ درصد عملکرد درک شنیداری زبان‌آموزان ایرانی را در تکلیف پرکردن جای خالی پیش‌بینی کند. جدول شماره ۳ ضرایب استاندارد شده پس‌آزمون پرکردن جای خالی را نشان می‌دهد:

جدول ۳. ضرایب استاندارد شده پرکردن جای خالی

مدل	تی	ضرایب استاندارد شده		معناداری
		خطای معیار	بتا	
۱	(ثابت)	۱۲/۸۹۳	۱/۵۵۴	۸/۲۹۸
	پادکست	۰/۲۵۳	۰/۰۹۶	۲/۶۴۲

همانگونه که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد هدف به‌ازای هر یک انحراف معیار تغییر در متغیر مستقل، ۰/۵۲ انحراف معیار تغییر در متغیر وابسته به‌وجود می‌آید. به‌عبارت دیگر، اگر پادکست به‌اندازه یک‌انحراف معیار افزایش یابد، نمره‌های درک شنیداری در تکلیف پرکردن جای خالی به‌اندازه ۰/۵۲ انحراف معیار افزایش خواهد یافت.

۴-۲- تعیین بهترین پیش‌بینی‌کننده برای تکلیف معما

برای تعیین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی سه‌فعالیت پیش تکلیف پادکست، برنامه کوتاه ویدئویی و آمادگی موضوعی، تحلیل رگرسیون چندگانه بر کارکرد درک شنیداری یادگیرندگان در تکلیف معما انجام شد.

جدول ۴. تحلیل رگرسیون چندگانه برای تکلیف معما

مدل	R	R مجذور	R مجذور تعدیل شده	آمار تغییر				
				تغییر R مجذور	F تغییر	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	تغییر معنادار F
۱	۰/۷۰۹	۰/۵۰۲	۰/۴۷۶	۰/۵۰۲	۱۷۴/۱۹	۱	۱۹	۰/۰۰۰

الف) پیش‌بینی‌کننده: (ثابت) و پادکست
ب) متغیر وابسته: معما

داده‌های مندرج در جدول شماره ۴ حاکی از این است که پادکست می‌تواند عملکرد درک شنیداری یادگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی را در انجام تکلیف معما پیش‌بینی کند. R مجذور در پادکست معادل ۰/۵ است و این بدین معناست که پادکست می‌تواند ۵۰ درصد عملکرد درک شنیداری یادگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی را در انجام تکلیف معما پیش‌بینی کند. در جدول شماره ۵ نتایج ضرایب استاندارد پس‌آزمون معما ارایه شده است.

جدول ۵. ضرایب استاندارد پس‌آزمون معما

مدل	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده	تی	معناداری	
	B	خطای معیار	بتا			
۱	(ثابت)	۱۰/۳۷۵	۱/۵۰۳		۶/۹۰۵	۰/۰۰۰
	پادکست	۰/۴۰۶	۰/۰۹۳	۰/۷۰۹	۴/۳۷۹	۰/۰۰۰

الف) متغیر وابسته: معما
ب) پیش‌بینی‌کننده: (ثابت) و پادکست

بر اساس جدول شماره ۵، ضرایب استاندارد شده نشان می‌دهند به‌ازای هر یک انحراف معیار تغییر در متغیر مستقل، ۰/۷۱ انحراف معیار تغییر در متغیر وابسته به‌وجود می‌آید. به‌عبارت دیگر، اگر پادکست به‌اندازه یک انحراف معیار افزایش یابد، نمره‌های درک شنیداری در تکلیف معما به‌اندازه ۰/۷۱ انحراف معیار افزایش خواهد یافت.

۳-۴- بررسی اختلاف بین اثرات پیش تکلیف‌ها بر تکلیف پرکردن جای خالی از تحلیل واریانس یک سویه استفاده شد تا وجود تفاوت معنادار بین اثرات پادکست، برنامه کوتاه ویدیویی و آمادگی موضوعی بر کرد درک شنیداری یادگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی در انجام بررسی شود.

جدول ۶. تحلیل واریانس یک سویه برای پرکردن جای خالی

معناداری	F	میانگین مجذور	درجه آزادی	مجموع مجذور	
۰/۰۰۰	۱۱/۷۷۳	۲۵/۸۲۵	۲	۵۱/۶۵۱	بین گروه‌ها
		۲/۱۹۴	۶۰	۱۳۱/۶۱۹	درون گروه‌ها
			۶۲	۱۸۳/۲۷۰	مجموع

جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که بین این گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد: $(F(2, 62) = 11.77, P < 0.0005)$. برای یافتن محل دقیق اختلاف در بین گروه‌ها تحلیل post-hoc Tukey انجام گرفت.

جدول ۷. تحلیل post-hoc Tukey برای پرکردن جای خالی

گروه (I)	گروه (J)	اختلاف میانگین (I-J)	خطای معیار	معناداری	فاصله اطمینان ۹۵٪	
					حد بالا	حد پایین
پادکست	برنامه کوتاه ویدیویی	*-۲/۰۴۷۶۲	۰/۴۵۷۰۸	۰/۰۰۰	-۳/۱۴۶۱	-۰/۹۴۹۲
	آمادگی موضوعی	-۰/۲۸۵۷۱	۰/۴۵۷۰۸	۰/۸۰۷	-۱/۳۸۴۲	۰/۸۱۲۷
برنامه کوتاه ویدیویی	آمادگی موضوعی	*۱/۷۶۱۹۰	۰/۴۵۷۰۸	۰/۰۰۱	۰/۶۶۳۵	۲/۸۶۰۴

همانگونه که جدول شماره ۷ نشان مى‌دهد، نتايج حاصله از آزمون post-hoc Tukey نشان مى‌دهد که از نظر آمارى اختلاف معنادارى بين پادکست و برنامه کوتاه ويديوئى وجود دارد ($P < 0.0005$) و نيز اختلاف بين برنامه کوتاه ويديوئى و آمادگى موضوعى نيز از نظر آمارى معنادار بوده است ($P < 0.005$). اما بين آمادگى موضوعى و پادکست از نظر آمارى اختلاف معنادارى وجود ندارد. ($P > 0.05$).

۴-۴- بررسی اختلاف بين اثرات پيش تکليف‌ها بر تکليف معما

برای يافتن تفاوت معنادار بين اثرات پادکست، برنامه کوتاه و ويديوئى و آمادگى موضوعى بر روى کارکرد درک شنيدارى زبان آموزان ايرانى در تکليف معما آناليز واريانس يک‌سويه انجام گرفت که در جدول شماره ۸ آمده است.

جدول ۸. تحليل واريانس برای معما

معنادارى	F	ميانگين مجذور	درجه آزادى	مجموع مجذور	بين گروه ها
۰/۰۰۲	۶/۶۸۰	۲۸/۹۰۵	۲	۵۷/۸۱۰	بين گروه ها
		۴/۳۲۷	۶۰	۲۵۹/۶۱۹	درون گروه ها
			۶۲	۳۱۷/۴۲۹	مجموع

نتايج جدول ۸ حاكى از وجود اختلاف معنادارى بين گروه هاست: $F(2, 62) = 6.68$, $P < 0.005$. برای يافتن محل دقيق اختلاف بين گروه‌هاى شرکت‌کننده، تحليل post-hoc Tukey انجام گرفت.

جدول ۹. تحليل post-hoc Tukey برا پرکردن جاى خالى

گروه (I)	گروه (J)	اختلاف ميانگين (I-J)	خطاى معيار	معنادارى	فاصله اطمینان ۹۵٪	
					حد پايين	حد بالا
پادکست	برنامه کوتاه ويديوئى	-۱/۳۸۰۹۵	۰/۶۴۱۹۵	۰/۰۸۸	-۲/۹۲۳۷	۰/۱۶۱۸
	آمادگى موضوعى	۰/۹۵۲۳۸	۰/۶۴۱۹۵	۰/۳۰۶	-۰/۵۹۰۴	۲/۴۹۵۱
برنامه کوتاه ويديوئى	آمادگى موضوعى	*۲/۳۳۳۳	۰/۶۴۱۹۵	۰/۰۰۲	۰/۷۹۰۶	۳/۸۷۶۱

همانگونه که جدول شماره ۹ نشان می‌دهد، نتایج حاصله از آزمون post-hoc Tukey نشان می‌دهد که از نظر آماری اختلاف معناداری بین پادکست و برنامه کوتاه ویدیویی وجود ندارد ($P > 0.05$) و نیز اختلاف بین پادکست و آمادگی موضوعی نیز از نظر آماری معنادار نیست ($P > 0.05$). اما بین آمادگی موضوعی و برنامه کوتاه ویدیویی از نظر آماری اختلاف معناداری وجود دارد ($P < 0.005$).

۶-۴- بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به مقایسه اثرات پادکست، برنامه‌های کوتاه ویدیویی و آمادگی موضوعی برای تقویت درک شنیداری زبان‌آموزان ایرانی برای انجام تکالیف پرداخته است. تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که از بین سه پیش‌تکلیف، تنها پادکست است که می‌تواند کارکرد زبان‌آموزان ایرانی برای انجام تکالیف پرکردن جای خالی و نیز تکلیف معما در درک شنیداری را پیش‌بینی کند. این نتایج در راستای مطالعات دیگر است که نشان دادند، تفاوت‌های معناداری بین عملکرد زبان‌آموزانی که در کلاس درس در معرض پادکست بوده‌اند وجود داشته است (القاسم و الفدا^۱، ۲۰۱۳؛ انوسین و کاوالیاسکین^۲، ۲۰۰۸؛ هاک^۳، ۲۰۱۰؛ لو^۴، ۲۰۰۷).

چنین نتایج مثبتی ممکن است به این علت باشد که پادکست فرصت جذابی را پدید می‌آورد تا زبان‌آموزان و به‌ویژه زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در محیط کلاس در معرض مکالمات واقعی و طبیعی قرار گیرند که این منجر می‌شود تا درک شنیداری و معلومات واژگانی آن‌ها تقویت شود. این نتایج در راستای یافته‌هایی است که نشان می‌دهد پادکست این قدرت را دارد که انگیزش زبان‌آموزان را افزایش دهد و به‌طور مثبت بر توانایی یادگیری آن‌ها تاثیر گذارد (مک لافلین، لین و چان^۵، ۲۰۰۷؛ چان، چی، چین و لین^۶، ۲۰۱۱).

نتیجه تحلیل واریانس یک‌سویه نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود داشت و نیز تفاوت‌هایی بین پادکست و برنامه کوتاه ویدیویی و نیز بین آمادگی موضوعی و برنامه

1- Al Qasim & Al Fadda

2- Anusiene & Kavaliauskiene

3- Hawke

4- Lu

5- McLoughlin, Leen & Chan

6- Chan, Chi, Chin & Lin

کوتاه ويديوبي بوده است. گروهی که برنامه کوتاه ويديوبي تماشا کرده است، در تکاليف پرکردن جای خالی و معما بهتر از گروه‌های ديگر عمل کرده است.

بکارگيري پادکست اثرات مثبت و معناداری بر بهبود درک متن شنيداری داشته است. اين نتايج در راستای مطالعاتی است که پيشتر انجام شده است (کيم^۱، ۲۰۱۵؛ محمدخانی، فرخی و فرخی، ۲۰۱۳). اما با نتايجی که رحمتیان (۲۰۱۱) بدست آورده است، همسو نيست، زیرا در پژوهش وی مطالب ويديوبي حاوی چندین عناصر منحرف کننده بوده که توجه زبان‌آموز را از متن شنيداری و نیز از کلاس منحرف می‌کرد.

نتايج و یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که از بين سه فعاليت پيش‌تکليف يعنی پادکست، برنامه کوتاه ويديوبي، و آمادگي موضوعی، فقط فعاليت پادکست توانست کارکرد درک متن شنيداری زبان‌آموزان ایرانی را در انجام تکاليف پرکردن جای خالی و نیز تکليف معما به‌صورت موفقیت آميز پيش‌بینی کند. نتايج حاکی از اين است که پادکست توانست ۲۷٪ عملکرد زبان‌آموزان ایرانی را در انجام تکليف پرکردن جای خالی، و ۵۰٪ عملکرد آن‌ها را در انجام تکليف معما پيش‌بینی کند. از میان اين سه پيش‌تکليف، نقش برنامه کوتاه ويديوبي در کمک به‌زبان‌آموزان برای انجام تکليف پرکردن جای خالی و نیز تکليف معما برجسته‌تر بوده است. در ضمن کارکرد زبان‌آموزان گروه آمادگي موضوعی در مقایسه با گروه پادکست در انجام تکليف پرکردن جای خالی بهتر بوده است. و سرانجام، شرکت‌کنندگان گروه آمادگي موضوعی در انجام تکليف معما بهتر از گروه پادکست نقش‌آفرینی کردند.

به‌عقیده استانی^۲ (۲۰۰۶) پادکست به‌عنوان یک فناوری نوین، پتانسیل بالایی در بهبود مهارت‌های شنيداری و گفتاری در کلاس‌هایی که انگلیسی زبان دوم است، ایفا می‌کند و می‌تواند نقش تاثیرگذاری در بهبود زبان و دانش انگلیسی یادگیرندگان زبان داشته باشد. با توجه به نتايج اين پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که پادکست می‌تواند به‌زبان‌آموزان ایرانی که انگلیسی برای آن‌ها زبان خارجی محسوب می‌شود کمک کند تا کارکرد بهتری در انجام تکاليف پرکردن جای خالی و تکليف معما در آزمون درک شنيداری داشته باشند. نتايج اين مطالعه نشان داد که پادکست مزایای زیادی برای کلاس‌های زبان خارجی دارد و به‌مهارت گفتاری زبان‌آموز نیز کمک می‌کند.

1- Kim

2- Stanley

مهارت شنیداری یک‌مهارت، پیچیده است که نیاز به رشد و توسعه دارد و برنامه‌های ویدیویی کوتاه می‌تواند این نقش کمکی را به‌خوبی ایفا کند تا درک شنیداری زبان‌آموزان تقویت شود. به‌گفته خامیلی^۱ (۲۰۱۳)، استفاده از مطالب آموزشی دیداری در کلاس، انگیزه زبان‌آموز را برای یادگیری افزایش می‌دهد و آن‌ها را در معرض انواع موقعیت‌هایی که در زندگی واقعی نیاز به درک شنیداری دارند، قرار می‌دهد.

این مطالعه می‌تواند دانشجویان را به‌تبادل نظر تشویق کند. افزون بر این تحقیق می‌تواند به‌زبان‌آموزان کمک کند تا با یکدیگر به‌عنوان شرکای تیم یادگیری بنگرند و از هم مطلب بیاموزند. این شیوه، می‌تواند به‌عنوان یک شگرد منحصربه‌فرد، برای گسترش مهارت شنیداری با استفاده از مطالب واقعی و طبیعی استفاده شود. این شگرد آموزش هم برای یادگیرندگان زبان و هم مدرسان زبان بسیار کارآمد خواهد بود تا محیط آموزشی سودمند و مفیدی داشته باشند.

یکی از کاربردهای این تحقیق این است که پادکست باید در برنامه‌ریزی آموزش زبان گنجانده شود. مدرسان زبان می‌توانند از پادکست به‌عنوان فعالیت‌های پیش‌شنیداری برای ایجاد انگیزه در زبان‌آموز استفاده کنند. زبان‌آموزان می‌توانند پادکست را نه تنها به‌عنوان مطلب آموزشی، بلکه به‌عنوان وسیله کارآمد یادگیری نیز در نظر بگیرند. پادکست موجب افزایش و تقویت مهارت‌های شنیداری می‌شود، یادگیری واژگان جدید را تسهیل می‌کند و به‌عنوان روش انفرادی یادگیری زبان نیز موثر است. آموزش مبتنی بر ویدیو و فعالیت‌های مرتبط با آن مانند پرکردن جای خالی، می‌تواند به‌بهبود مهارت شنیداری کمک کند.

نقش دیگر پادکست و برنامه کوتاه ویدیویی در این است که می‌تواند به‌عنوان مطلب آموزشی واقعی بکار گرفته شود، البته به‌شرطی که ابزار لازم برای ضبط و پخش در دسترس زبان‌آموز و مدرس باشد (فاکس^۲، ۲۰۰۸). چون در محیطی که زبان خارجی تدریس می‌شود، ممکن است زبان‌آموز به‌اندازه کافی در معرض زبان خارجی نباشد، پادکست و برنامه ویدیویی در همه‌جا و در هر زمانی به‌عنوان ابزارهای موثر یادگیری زبان خواهند بود. نتایج تحقیق حاضر را می‌توان به‌عنوان نقطه شروعی به‌منظور مطالعات بیشتر در زمینه گنجاندن مطالب واقعی و طبیعی در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تلقی کرد.

1- Xhemaili

2- Fox

۵- منابع

- Adams, F. H. (2013). Using jigsaw technique as an effective way of promoting cooperative learning among primary six pupils in Fijai. *International Journal of Education and Practice*, 1(6), 64-74.
- Akbari, O. & Razavi, A. (2016). Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 105-116.
- Al Nashash, A. A. H., & Al Makhzumi, K. (2006). *Designing a task-based program and measuring its effect on oral and written communicative skills among Jordanian EFL secondary stage students* (Doctoral dissertation, Amman Arab University For Graduate Studies).
- Al-Qasim, N., & Al-Fadda, H. (2013). From call to mall: The effectiveness of podcast on EFL higher education students' listening comprehension. *English Language Teaching*, 6(9), 30-47.
- Anusienė, L., & Kavaliauskienė, G. (2009). English for Specific Purposes: Podcasts for Listening Skills. *Edukologija*, 17(2), 2009. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3846/1822-430X.2009.17.2.28-37>.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (eds.). *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University press.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hill, Calif: Sage.
- Arsalan, A. (2016). Effect of jigsaw technique on teaching Turkish grammar. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 635-641.
- Artut, P. D., & Tarim, K. (2007). The effectiveness of jigsaw II on prospective elementary school teachers. *Asia - Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 129-141.
- Ashraf, H., Noroozi, S., & Salami, M. (2011). E-listening: The promotion of EFL listening skill via educational podcasts. In *Proceedings of the International Conference on e-Learning* (pp. 10-17).
- Avşar, Z., & Alkış, S. (2007). The effect of cooperative learning "Jigsaw I" technique on student success in social studies course. *Elementary Education Online*, 6(2), 197-203.
- Badri, A., Nazari, J., & Badri, A. (2014). The effects of (form-filling, matching, and sequencing) tasks on improving Iranian EFL learners' listening comprehension (A study in Payame Noor University, Tehran, Iran).
- Bamanger, E. M., & Alhassan, R. A. (2015). Exploring podcasting in English as a foreign language learners' writing performance. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 63-74.

- Beheler, A. F. (2007). *The future of podcasting in postsecondary education: A Delphi study* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Box, J. Little, D.C. (2003). Cooperative small-group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary school students. *Journal of Instructional Psychology*, 30(4), 285-287.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). White Hall, NY: Pearson Education Inc.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cebeci, Z., and M. Tekdal. (2006). Using podcasts as audio learning objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 2(3), 46-57.
- Chan, W. M., Chi, S. W., Chin, K. N., & Lin, C. Y. (2011). Students' perceptions of and attitudes to-wards podcast-based learning – A comparison of two language podcast projects. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(Suppl. 1), 312-335.
- Chang, A. C. S., & Read, J. (2006). The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL quarterly*, 40(2), 375-397.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills* (3rd Ed). San Diego: Harcourt Brave Jovanocich.
- Chiang, G. C., & Dunkel, P. (1992). The effects of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly*, 26, 345-374.
- Colosi, J. C., & Zales, C. R. (1998). Jigsaw cooperative learning improves biology lab courses. *Bioscience*, 48(2), 118-124.
- Copley, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: Production and evaluation of student use. *Innovations in Education & Teaching International*, 44(4), 387-399. Doi: 10.1080/14703290701602805.
- Davoudi, M., & Rezaei, M. (2016). Using podcasts to improve second language comprehension in Iranian language classrooms. *Journal of Studies in Education*, 6(2), 24-39.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. & Karaçöp, A. (2009). The effects of computer animations and cooperative learning methods in micro, macro and symbolic level learning of states of matter. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 109-128.
- Ellis, R. (2003). *Task-based learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Erten, S. H., & Altay, M. (2009). The effects of task-based group activities on students' collaborative behaviours in EFL speaking classes. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 33-52.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Ed.). London: Sage Publications.

- Fox, A. (2008). Using Podcasts in the EFL Classroom. *TESL-EJ*, 11(4), 1-11.
- Ghaderpanahi, L. (2012). Using authentic aural materials to develop listening comprehension in the EFL classroom. *English Language Teaching*, 5(6), 146-152.
- Ghaith, G. M., & Abd El- Malak, M. (2004). Effect of jigsaw II on EFL reading comprehension. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 105-115.
- Hasan, M. M., & Hoon, T. B. (2013). Podcast applications in language learning: A review of recent studies. *English Language Teaching*, 6(2), 128-135. doi:10.5539/elt.v6n2p128.
- Hawke, p. (2010). Using internet sourced podcast in independent Listening course: Legal and pedagogical implication. *Jalt CALL Journal*, 6(3), 219-234.
- In J. Willis, (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Instanto, J. W. (2011). Pelangi Bahasa Indonesia podcast: what, why and how. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 371-384.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. *Journal of Knowledge and Learning Objects* 2(3), 46-57.
- Karaçöp, A., Doymuş, K., Doğan, A., & Koç, Y. (2009). The effects of computer animations and jigsaw technique on academic achievements of students. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 29(1), 211-235.
- Kargozari, H. R., & Zarinkamar, N. (2014). Lexical development through podcasts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 839-843.
- Kazemi, M. (2012). The effect of Jigsaw technique on the learners' reading achievement: The case of English as L2. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 5(3), 170-184.
- Kim, H. S. (2015). Using authentic videos to improve EFL students' listening comprehension. *International Journal of Contents*, 11(4), 170-192.
- Lapkin, S., & Swain, M. (2013). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In *Researching pedagogic tasks* (pp. 109-128). Routledge.
- Lin, L. F., & Duy, L. D. (2014). The impacts of the video-based Internet materials on international students' listening comprehension. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(8), 106-115.
- Lochana, M., & Deb, G. (2006). Task based teaching: Learning English without tears. *Asian EFL Journal*, 8(3), 23-29.
- Lu, J. (2007). Podcasting: A fresh solution for old problems. *Wireless Ready Proceedings Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning*, 83-95.
- McDonough, J., & Shaw, C. (2005). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishing.

- McLoughlin, C., Lee, M. J., & Chan, A. (2007). Promoting engagement and motivation for distance learners through podcasting. In *EDEN conference proceedings 2007* (pp. 13-16).
- Medoukali, F. (2015). Developing EFL learners' listening comprehension through YouTube videos: A case study of second year students at Mohamed Kheider University of Biskra. Dissertation presented to the branch of English as partial fulfilment for the master's degree in sciences of languages
- Mohamadkhani, K., Farokhi, E. N., & Farokhi, H. N. (2013). The effect of using audio files on improving listening comprehension. *International Journal of Learning and Development*, 3(1), 132-137.
- Mohammadipour, M., & Rashid, S. M. (2015). The impact of task-based instruction program on fostering ESL learners' speaking ability: A cognitive approach. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(2), 113-126.
- Motallebzadeh, K., & Defaei, S. (2013). The effect of task-based listening activities on improvement of listening self-efficacy among Iranian intermediate EFL learners. *International Journal of Linguistics*, 5(2), 24.
- Mousavi, S. A., & Irvani, H. (2012). The effect of authentic versus non-authentic aural materials on EFL learners' listening comprehension. *English Language and Literature Studies*, 2(1), 21-27.
- Nasirian, A. (2012). Synthesis and characterization of Cu nanoparticles and studying of their catalytic properties. *Int. J. Nano Dimension.*, 2(3), 159-164.
- Negari, H. N. M., Rajabi, P., & Khalaji, H. R. (2016) The Effect of jigsaw task on iranian EFL learners' reading skills improvement. *International Journal of Educational Investigations*, 3(1), 10-19.
- Nozohouri, R., Mahmoudi, F., Adhami, N., & Rasouli, S. (2016). Investigating the effectiveness of jigsaw 2 model and traditional learning on reading comprehension of Iranian learners. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching*, 3(2), 71-79.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. In *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, (pp. 238-241) Cambridge University Press
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162-180.
- Pashaie, S., & Khalaji, H. (2014). The effect of task outcome on speaking improvement of pre-intermediate high school students in Malayer. *International Journal of Educational Investigations*, 1(1), 43-53.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. *Multilingual Matters*, 9-19.

- Porter, D., & Roberts, J. (1981). Authentic listening activities. *ELT Journal*, 36, 37-47.
- Rahmatian, R., & Armiun, N. (2011). The effectiveness of audio and video documents in developing listening comprehension skill in a foreign language. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 115.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rouhi, A., Nabavi, S. M., & Mohebbi, H. (2014). The effects of previewing questions, repetition of input, and topic preparation on listening comprehension of Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 2(2), 73-85.
- Safranj, J. (2015). Advancing listening comprehension through movies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 169-173.
- Sarıçoban, A., & Karakurt, L. (2016). The use of task-based activities to improve listening and speaking skills in EFL Context. *Sino-US English Teaching*, 13(6), 445-459.
- Schmidt-Rinehart, B. C. (1994). The effects of topic familiarity on second language listening comprehension. *The Modern Language Journal*, 78, 179-189.
- Shahramiri, P., & Gorjian, B. (2013). The effect of podcast transcription activities on intermediate and advanced EFL learners' writing accuracy. *Advances in Digital Multimedia (ADMM)*, 40(3), 194-199.
- Stanley, G. (2006). Podcasting: Audio on the Internet comes of age. *TESL-EJ*, 9(4), 1-7.
- Sze, P. M. (2006). Developing students' listening and speaking skills through ELT podcasts. *Education Journal-Hong Kong-Chinese university of Hong Kong* -, 34(2), 115-134.
- Tabrizi, A. R. N., & Nasiri, M. (2011). The effect of using task-based activities on speaking proficiency of EFL learners. In *The Third Asian Conference on Education Official Proceedings* (pp. 333-345).
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. London: Longman.
- Van Duzer, C. H. (1997). *Improving ESL learners' listening skills: At the workplace and beyond*. National Clearinghouse for ESL Literacy Education, Project in Adult Immigrant Education.
- Vandergrift, L. (2002). Listening: Theory and practice in modern foreign language competence.
- Xhemaili, M. (2013). The advantages of using films to enhance student's reading skills in the EFL classroom. *Journal of Education and Practice*, 4(13), 62-66.
- Zahra, R. O. (2014). The use of jigsaw technique in improving students' ability in writing a descriptive text. *Journal of English and Education*, 2(1), 64-75.



پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی